

TRADUCCIÓN

LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS COMO SISTEMAS FLOJAMENTE ACOPLADOS*

Karl E. Weick

Profesor de Psicología y Comportamiento Organizacional en la Universidad de Cornell

Traducción de

Diana Caldera González

Profesora-investigadora del Departamento de Administración, DCSH, UAM-A

Miguel Ortega Carrillo

Estudiante de maestría en Estudios Organizacionales, UAM-A

En contraste con la imagen predominante de que las partes de las organizaciones están acopladas mediante vínculos densos y estrechos, se propone que a menudo se vinculan de forma laxa y reiterada. Tomando las organizaciones educativas como un ejemplo de ello, se argumenta que el concepto de acoplamiento flojo incorpora un sorprendente número de diferentes puntos de vista acerca de las organizaciones, lo cual sugiere nuevas funciones, plantea otros problemas para los metodólogos y genera intrigantes preguntas para los investigadores. En este artículo se muestran algunos estudios simples acerca del acoplamiento flojo y se propone una agenda de investigación para fomentar investigaciones sobre este concepto.¹

Imagine que usted es el árbitro, el entrenador, el jugador o el espectador de un partido de fútbol convencional. El campo de juego es redondo, hay

varias porterías dispersas al azar en toda la circunferencia del campo, la gente puede entrar y salir del juego cada vez que quiera, puede lanzar bolas cuando lo desee y decir: “ésa es mi portería” cuando quiera, tantas veces como quiera, y por tantos goles como quiera. Todo el juego tiene lugar en un terreno en pendiente, y el partido se juega como si tuviera sentido (March, comunicación personal).

Si ahora sustituimos en el ejemplo a los árbitros por directores, con profesores a los entrenadores, con estudiantes a los jugadores, con padres a los espectadores y con escolarización, el fútbol, igual se tiene una representación poco convencional de las organizaciones escolares. La belleza de ésta es que recoge un conjunto de distintas realidades dentro de las organizaciones educativas, las cuales se encuentran atrapadas en sí mismas cuando se ven a través de los postulados de la teoría de la burocracia.

Consideremos el contraste en las imágenes. Por algún tiempo, las personas que administran las organizaciones y las que estudian esta administración se han preguntado: “¿Cómo hace una organización lo que hace y cuáles son los resultados para su gente, sus procesos, sus productos y su supervivencia?” Y durante algún tiempo se han escuchado las mismas respuestas. En la explicación anterior, las respuestas dicen que, esencialmente, la organización hace lo que hace debido a los planes, la selección intencionada de los medios que realiza dicha organización para alcanzar los objetivos; todo lo cual se lleva a cabo con procedimientos racionales, como el análisis de costo-beneficio, la división del trabajo, las áreas específicas de discreción, la autoridad investida en el cargo, descripciones de puestos, y una evaluación coherente con un sistema de recompensas. El único problema con este retrato es que, en la realidad, es raro. Las personas en las organizaciones, incluidas las educativas, se encuentran muy presionadas, ya sea para encontrar casos reales de esas prácticas racionales, o para racionalizar las prácticas cuyos resultados han sido tan benéficos como se había predicho, o para sentir que los momentos racionales explican gran parte de lo que sucede en la organización. Hay partes de algunas organizaciones que están muy racionalizadas, pero también hay otras difíciles de demostrar mediante un análisis con supuestos racionales.

Son esas otras partes sin explicación, el foco de este documento. Muchas personas relacionadas con la educación han expresado insatisfacción respecto a las ideas predominantes acerca de lo organizacional suministradas por los teóricos de la organización. Afortunadamente, también ellas han hecho algunas provocativas sugerencias acerca de lo más nuevo, y de que sobre las ideas menos convencionales acerca de las organizaciones debe reflexionarse seriamente. Un buen ejemplo de esto es la siguiente observación de John M. Stephens (1967:9-11):

[Hay una] notable constancia en los resultados educativos frente a la amplitud de aproximacio-

nes deliberadamente distintas. De vez en cuando adoptamos nuevos enfoques o nuevas metodologías y ponemos nuestra confianza en la nueva panacea. Por lo menos parece que cantamos a coro nuevas consignas. Sin embargo, el crecimiento académico en el aula continúa en la misma tasa, se niega obstinadamente a cooperar con el nuevo y brillante dictado que emana de la sala de conferencias... [Estas observaciones sugieren que] se estaría cometiendo un gran error administrando las escuelas de manera similar al proceso de construir de un edificio o de operar una fábrica. En estos últimos procesos las decisiones deliberadas desempeñan un papel crucial, y la empresa avanza o se mantiene en proporción a la cantidad del esfuerzo deliberado realizado. Si tenemos que usar una metáfora o un modelo para tratar de entender el proceso de escolarización, debemos mirar a la agricultura más que a la fábrica. En la agricultura no empezamos de cero, y no dirigimos nuestros esfuerzos a materiales inertes y pasivos. Empezamos, por el contrario, con un proceso complejo y antiguo; organizamos nuestros esfuerzos en torno a qué semillas, plantas e insectos son más propicios para todo [...] La siembra, una vez plantada, puede manifestar cierto desarrollo, incluso mientras el granjero duerme o haraganea. No importa lo que haga, algunos aspectos de los resultados seguirán siendo constantes. Cuando los maestros y los alumnos se reúnen, algún tipo de educación se obtendrá aún cuando el superintendente mismo retoce en Atlantic City.

Es fundamental poner de relieve lo que hay de importante en los ejemplos de la escuela y del fútbol, si los cotejamos con el de la agricultura. Ver negativamente estos ejemplos y descartarlos mediante observaciones como “el árbitro debería endurecer las reglas”, “superintendentes, no hagan eso”, “las escuelas son más sensibles que eso”, o “estas organizaciones son terriblemente descuidadas”, es perder el punto. El punto es que, aunque los investigadores no saben cómo son este tipo de estructuras, saben que existen y que cada uno de los juicios negativos expresados

más arriba sólo tienen sentido si el observador supone que las organizaciones están construidas y manejadas de acuerdo con supuestos racionales y, por lo tanto, son escrutables sólo cuando se les aplica análisis racionales. Este trabajo intenta ampliar y enriquecer el conjunto de ideas a disposición de las personas cuando tratan de dar sentido a su vida organizacional. Desde este punto de vista, es improductivo observar que la participación fluida en las escuelas y el fútbol es absurda. Pero puede ser más interesante y productivo preguntar, ¿cómo puede ser que, aunque las actividades en ambas situaciones sólo están modestamente interconectadas, siguen siendo reconocibles y nombradas? Las anotaciones, los movimientos del jugador, y la trayectoria del balón son aún reconocibles y pueden ser etiquetados como “fútbol”. Y, a pesar de las variaciones en el tamaño de la clase, los formatos, la ubicación y la arquitectura, los resultados siguen siendo reconocidos y pueden ser etiquetados como “escuelas”. ¿Cómo pueden estos ensambles sueltos mantener suficiente similitud y permanencia en el tiempo para ser reconocidos, etiquetados y tratados? Las ideas prevalecientes en la teoría de la organización no arrojan mucha luz sobre la forma en que tales estructuras “suaves” se desarrollan, persisten e imponen un orden habitual entre sus elementos.

La premisa básica aquí es que conceptos como acoplamiento flojo pueden servir como dispositivos de sensibilización. Éstos sensibilizan al observador para advertir y cuestionar lo que anteriormente se había dado por sentado. La intención de la agenda aquí descrita es desarrollar un lenguaje para su uso en el análisis de las organizaciones complejas, un lenguaje que ponga de relieve características que previamente han pasado inadvertidas. El principio rector es el reverso de la afirmación común “lo creeré cuando lo vea”, y supone una epistemología que afirma: “lo veré cuando lo crea”. Es posible que las organizaciones como sistemas flojamente acoplados no hayan sido vistas antes porque nadie creyó en ellas o no puede darse el lujo de creer en ellas. Es posible que la preocupación por lo racional,

lo ordenado, lo eficiente, las estructuras coordinadas, haya cegado a muchos profesionales, así como a los investigadores para impedirles percatarse de las inesperadas propiedades menos racionales y menos estrechamente relacionadas con grupos de acontecimientos. Este trabajo pretende eliminar estos puntos ciegos.

1. El concepto de acoplamiento

La frase “acoplamiento flojo” ha aparecido en la literatura (Glassman, 1973; March y Olsen, 1975) y es importante destacar la connotación capturada en esta frase y en ninguna otra. Podría parecer que la palabra *acoplamiento* es sinónimo de conexión, enlace o interdependencia, sin embargo, en cada uno de estos últimos términos se pierde un matiz importante.

Con acoplamiento flojo, el autor intenta transmitir la imagen de que los acontecimientos de acoplamiento dan respuestas, pero que cada hecho conserva también su propia identidad y alguna prueba de su separación física o lógica. Así, en el caso de una organización educativa, puede ocurrir que el cargo de consejero esté acoplado débilmente al cargo de director. La imagen es que el director y el consejero de alguna manera se adjuntan, pero que cada uno mantiene su identidad y separación, y que su fijación puede ser limitada, poco frecuente, débil en su afectación mutua, sin importancia y de respuesta lenta. Cada una de esas connotaciones se transmitirá si al calificativo “flojo” se adjunta la palabra “acoplamiento”. Acoplamiento flojo también tiene connotaciones de no permanencia, disolución, y el carácter tácito de todas las propiedades que son potencialmente cruciales en el “pegamento” que mantiene a las organizaciones juntas.

Glassman (1973) categoriza el grado de acoplamiento entre dos sistemas con base en la actividad de las variables que los dos sistemas comparten. En la medida en que los dos sistemas tienen pocas variables en común o comparten variables débiles, son independientes uno del otro. Aplicado a la situación educativa, si el director-vicepresidente-superintendente es con-

siderado como un sistema, y el profesor-alumno-aula-padres-planes de estudio, como otro, entonces, con el argumento de Glassman, si no encontramos muchas variables en el mundo del profesor para ser compartidas en el mundo de un director, y si las variables en común no fueran importantes en relación con las demás, el director puede ser considerado como flojamente acoplado con el profesor.

Una última ventaja de las imágenes del acoplamiento es que sugiere la idea de bloques de construcción que pueden ser insertados en una organización o cortados con relativamente poca perturbación, ya sea en los demás bloques o en la organización. Simon (1969) ha abogado por lo atractivo de esta característica que permite a los sistemas más complejos descomponerse en subconjuntos estables, que son los elementos esenciales de cualquier organización o sistema. Así, las imágenes de acoplamiento ofrecen a los investigadores el acceso a una de las formas más poderosas de hablar de la complejidad ahora presente.

Pero si el concepto de articulación flexible destaca nuevas imágenes nunca antes vistas en la teoría organizacional, ¿qué vale la pena ver en ellas?

2. Elementos acoplados

No hay escasez de elementos potencialmente acoplables, pero tampoco es infinita la población.

En principio, los dos mecanismos de acoplamiento que con más frecuencia se examinan son el núcleo técnico y la autoridad del cargo. La relevancia de estos dos mecanismos para cuestiones de identificación de los elementos es que, en el caso de acoplamientos técnicos, cada elemento es algún tipo de tecnología, tarea, sub-tarea, rol, territorio o persona; y los acoplamientos son inducidos por las labores. En el caso de la autoridad como mecanismo de acoplamiento, los elementos incluyen puestos, oficinas, responsabilidades, oportunidades, recompensas y sanciones; y es el acoplamiento entre estos

elementos el que, presumiblemente, mantiene unida la organización. Un argumento de peso que puede formularse es que ninguno de estos mecanismos de acoplamiento es prominente en las organizaciones educativas en Estados Unidos. Esto lo deja a uno con la pregunta: ¿qué hace que una organización educativa se mantenga unida?

Una breve lista de posibles elementos en las organizaciones educativas proporciona antecedentes para los siguientes argumentos. March y Olsen (1975) utilizan los elementos de intención y de acción. Hay una posición en desarrollo en psicología que sostiene que las intenciones son una guía pobre para la acción. A menudo las intenciones siguen a la acción en lugar de precederla, y las intenciones y la acción están flojamente acopladas. Desafortunadamente, las organizaciones que siguen pensando que la planeación es algo bueno, pasan mucho tiempo haciéndolo, y las acciones son evaluadas en términos de cómo se adecuan a los planes. Dado un potencial de acoplamiento flojo entre las intenciones y acciones de los miembros de la organización, no debería sorprender que los administradores se frustren y enojen cuando las cosas no suceden de la manera en que se suponía.

Algunos elementos adicionales incluyen actos, como el ayer y el mañana (lo que sucedió ayer puede estar fuerte o flojamente acoplado con lo que ocurrirá mañana) o posiciones jerárquicas, como arriba y abajo; la línea y el personal; o los administradores y profesores. Un conjunto interesante de elementos que nos ofrece por sí mismo la imagen del acoplamiento flojo es el de medios y fines. Con frecuencia, diferentes medios llevan a obtener el mismo resultado. Cuando esto sucede, se argumenta que cualquier medio está acoplado flojamente con el fin, en el sentido de que hay vías alternativas para lograr ese mismo fin. Otros elementos que podrían encontrarse en los sistemas educativos flojamente acoplados son las duplas profesores-materiales, electorado-consejo escolar, administradores-aulas, proceso-resultado, profesor-profesor, padres-profesor y profesor-alumno.

Si bien todos estos elementos son evidentes, no es una cuestión trivial especificar los elementos acoplados. Como el concepto de acoplamiento es crucial debido a su capacidad para resaltar la identidad y la separación de los elementos que están momentáneamente adjuntos, ese bien conceptual ejerce presión sobre el investigador para especificar claramente la identidad, la separación y las fronteras de los elementos acoplados. Si bien existe el peligro de la cosificación, cuando se ejerce ese tipo de presión existe aún mayor peligro, al representar a las organizaciones en términos inapropiados, lo cual sugiere un exceso de unidad, integración, coordinación y consenso. Si uno no es específico acerca de las fronteras en la definición de los elementos, entonces es fácil —y negligente—, ensamblar estos elementos mal definidos y hablar acerca de las organizaciones integradas. No es asunto menor explicar cómo los elementos se mantienen en el tiempo. Weick, por ejemplo, ha sostenido (1974:363-364) que los elementos pueden aparecer o desaparecer y fusionarse o devenir en separaciones como respuesta a las necesidades y privaciones en lo individual, lo grupal o lo organizacional. Esto significa que la especificación de los elementos no es una actividad de un solo acto. Dado el contexto de la mayoría de las organizaciones, los elementos aparecen y desaparecen con el tiempo. Por esta razón, una teoría sobre cómo devienen los elementos en floja o fuertemente acoplados tiene que tomarse en cuenta porque la naturaleza y la intensidad del acoplamiento en sí puede servir para crear o disolver los elementos.

La cuestión acerca de lo que está disponible para el acoplamiento y el desacoplamiento dentro de una organización es una cuestión eminentemente práctica para todo aquel que desee tener cierta influencia en el sistema.

3. Fuerza del acoplamiento

Obviamente, no hay escasez de significados para la expresión acoplamiento flojo. Los investigadores deben ser claros en sus propias ideas acerca

de si el fenómeno estudiado es descrito por dos o tres palabras. Un investigador puede estudiar el “acoplamiento flojo” en las organizaciones educativas o los “sistemas flojamente acoplados”. La frase más corta, “acoplamiento flojo”, simplemente implica la unión de algo, “cualesquiera elementos”, que pueden estar vinculados ya sea endeblemente o con poca frecuencia o lentamente o con interdependencia mínima. El que esos elementos flojamente acoplados existan en un sistema es de menor importancia. La mayoría de las discusiones en este documento se refieren a sistemas flojamente acoplados en vez del flojo acoplamiento, ya que se pretende aclarar los conceptos involucrados en la persistencia de los conjuntos de elementos a través del tiempo.

La idea del flojo acoplamiento se evoca cuando la gente tiene diversas situaciones en la mente. Por ejemplo, cuando la gente describe los sistemas flojamente acoplados, a menudo se refiere a: 1) tiempos de holgura, cuando hay una cantidad excesiva de recursos en relación con las demandas; 2) ocasiones en las que cualquiera de varios medios produce el mismo fin; 3) redes ricamente conectadas en las que la influencia separatista es lenta o débil mientras se están separando; 4) una relativa falta de coordinación, coordinación lenta o coordinación que es desalentada cuando se mueve a través de un sistema; 5) una relativa ausencia de regulaciones; 6) falta de respuestas previstas; 7) causales reales de independencia; 8) escasa capacidad de observación por parte de un espectador; 9) inspección escasa de las actividades dentro del sistema; 10) descentralización; 11) la delegación de discrecionalidad; 12) la falta de vínculos que deben estar presentes con base en una teoría, por ejemplo, en las organizaciones educativas la retroalimentación de vínculos exteriores, a manera de insumos del sistema, frecuentemente es inexistente; 13) la observación de que la estructura de una organización no está vinculada para durar el mismo tiempo que la actividad; 14) aquellas ocasiones en que, sin importar lo que se haga, las cosas siempre resultan igual, por ejemplo, a pesar de todos los cambios en el plan de estudios, los ma-

teriales, las agrupaciones, y así sucesivamente, los resultados en la situación educativa siguen siendo los mismos; y 15) planes de estudios o cursos en las organizaciones educativas para los que hay pocos requisitos previos: entre más extensa la secuencia de requisitos previos, mayor grado de acoplamiento.

4. Posibles funciones y disfunciones del acoplamiento flojo

Es importante señalar que el concepto de acoplamiento flojo no necesita ser empleado normativamente. Las personas que están inmersas en la literatura convencional de las organizaciones pueden considerarlo como un pecado o algo de qué disculparse. El presente documento tiene una actitud neutral, si no es que ligeramente afectuosa, hacia el concepto. Mas allá de cómo se vea afectado en el sentimiento con la idea del acoplamiento flojo, *a priori* parece que ciertas funciones pueden ser atendidas en un sistema en el que los elementos están flojamente acoplados. A continuación se enumeran siete funciones que podrían estar asociadas con el acoplamiento flojo, adicionalmente a las razones por las que cada ventaja también puede ser una desventaja. La dialéctica generada por cada uno de estos opuestos comienza a sugerir variables dependientes que deben ser sensibles a las variaciones en el grado de acoplamiento.

El argumento básico de Glassman (1973) es que el acoplamiento flojo permite la permanencia de algunas partes de la organización, pues disminuye la probabilidad de que la organización pueda —o sea capaz de— responder a los pequeños cambios producidos en el ambiente. El mecanismo del voto, por ejemplo, permite que los funcionarios electos permanezcan en el cargo por un periodo completo, a pesar de que su demarcación, en cualquier momento, puede desaprobar sus acciones particulares. Algo de identidad y de diferenciación del elemento “funcionario electo” se conserva en relación con un segundo elemento, “electorado”, por el hecho de que la rendición de cuentas flojamente

acoplada se evaluará en el término de dos, cuatro o seis años. Si bien el acoplamiento flojo puede impulsar la permanencia, no es selectivo en lo que perpetúa. De esta manera, las tradiciones arcaicas, así como las improvisaciones innovadoras, pueden perpetuarse.

Una segunda ventaja del acoplamiento flojo es que puede proporcionar un mecanismo de detección sensible. Esta posibilidad está sugerida por la teoría de la percepción de las cosas y el medio de Fritz Heider (1959), quien sostiene que la percepción es más precisa cuando un medio percibe una cosa y el medio contiene muchos elementos independientes que pueden ser delimitados en el exterior. Cuando los elementos en un medio decrecen o son mayormente delimitados en lo interno o son más interdependientes, su capacidad de representar algo remotamente, se reduce. Así, la arena es mejor medio para mostrar las corrientes de viento de lo que son las rocas, debido a que la arena tiene más elementos y una mayor independencia entre ellos, los cuales están sujetos a una mayor cantidad de restricciones externas que en el caso de las rocas. Usando metafóricamente la formulación de Heider, se podría argumentar que los sistemas acoplados flojamente preservan muchos elementos independientes de detección y, por lo tanto, se “conoce” mejor su entorno respecto al de los sistemas más rígidos, los cuales tienen menos restricciones externas para los elementos independientes. Haciendo un balance, en contra de esta mejora en la detección está la posibilidad de que el sistema se vuelva cada vez más sensible a la producción de respuestas e interpretaciones caprichosas. Si el ambiente es bien conocido, esto podría inducir a cambios más frecuentes en las actividades realizadas en respuesta a esta “inteligencia superior”.

Una tercera función es que un sistema acoplado flojamente puede ser bueno para la adaptación localizada. Si todos los elementos en un gran sistema están flojamente acoplados entre sí, entonces cualquier elemento puede adaptarse y modificar una contingencia local única sin afectar a todo el sistema. Estas adaptaciones locales pueden ser rápidas, relativamente económicas

y sustanciales. Por definición, la antítesis de la adaptación localizada es la normalización, y en la medida en que la normalización se puede mostrar como deseable, un sistema flojamente acoplado presentaría menos de estos supuestos beneficios. Por ejemplo, la característica de adaptación localizada de los sistemas flojamente acoplados puede dar lugar a una disminución de la democracia educativa.

En cuarto lugar, en sistemas acoplados flojamente en los que se mantiene la identidad, la singularidad, y la diferenciación de los elementos, potencialmente puede retenerse un mayor número de mutaciones y soluciones novedosas que en el caso de un sistema fuertemente acoplado. Un sistema acoplado flojamente podría conservar mayor “seguridad cultural”, a la que se recurriría en tiempos de cambio radical, a diferencia de los sistemas fuertemente acoplados. Los sistemas acoplados flojamente pueden ser elegantes soluciones al problema de que la adaptación imposibilite la adaptabilidad. Cuando un sistema específico se inscribe en un nicho ecológico y lo hace con gran éxito, esta adaptación puede ser costosa porque los recursos desaprovechados en el entorno actual se deterioran o desaparecen a pesar de ser cruciales en un entorno modificado. Es concebible que los sistemas acoplados flojamente mantengan mayor diversidad que los fuertemente acoplados y, por lo tanto, se adapten a una gama mucho más amplia de cambios en el ambiente de los que son válidos para los sistemas fuertemente acoplados. Para apreciar los posibles problemas asociados con esta abundancia de mutaciones, hay que reconsiderar la dinámica indicada en la discusión anterior de la adaptación localizada. Si un conjunto local de elementos se adapta a las idiosincrasias locales sin la participación de todo el sistema, el mismo acoplamiento flojo prevendría la propagación de mutaciones ventajosas que existan en alguna parte del sistema. Mientras que el sistema puede contener nuevas soluciones para nuevos problemas de adaptación, la misma estructura que permite el florecimiento de estas mutaciones impedirá su difusión.

En quinto lugar, si hay una ruptura en alguna parte de un sistema flojamente acoplado, esta avería se cierra y no afecta a otras partes de la organización. Se había señalado que los sistemas flojamente acoplados son un mecanismo exquisito para adaptarse rápidamente a las novedades y problemas locales únicos. Ahora analizamos un tanto más allá, argumentando que cuando cualquier elemento falla, se descompone o se deteriora la propagación de este deterioro se comprueba en un sistema débilmente acoplado. Si bien este punto es una reminiscencia de las primeras funciones, aquí se hace hincapié en la localización de problemas más que en la adaptación. Pero incluso este beneficio potencial puede ser problemático. Un sistema flojamente acoplado aísla sus focos de conflicto y evita que el problema se propague, pero le es difícil reparar el elemento defectuoso. Si influencias de debilitamiento de las partes defectuosas transitan hacia las partes en funcionamiento, entonces la influencia detrás de estos segmentos también será débil y, probablemente, demasiado escasa y tardía.

En sexto lugar, ya que algunos de los elementos más importantes en las organizaciones educativas tradicionales son los profesores, las aulas, los directores, etc., puede ser consecuencia de un sistema flojamente acoplado que haya más espacio disponible para la libre determinación de los actores. Si se argumenta que un sentido de eficacia es fundamental para los seres humanos, entonces dicho sentido sería mayor en un sistema flojamente acoplado con unidades autónomas que en uno fuertemente acoplado, donde la discreción es limitada. Un comentario adicional acerca de la libre determinación para proporcionar un ejemplo del tipo de imágenes que invoca el concepto de flojo acoplamiento: es posible que gran parte del sentido —y efecto— de control del profesor, provenga de que las diversas partes interesadas esperan que el maestro vincule sus intenciones con las acciones de enseñanza. Este vínculo de trabajo con diversas intenciones reales, probablemente implica una negociación considerable. Un padre se queja de la acción de

un profesor y éste se limita a señalar a los padres cómo sus acciones realmente se corresponden con los deseos de los padres para la educación de sus hijos. Como la mayoría de las acciones tienen consecuencias ambiguas, siempre será posible justificar la acción como aprovisionamiento para las intenciones de aquellos que se quejan. Salancik (1975) va aún más lejos y sugiere la intrigante posibilidad de que, cuando las consecuencias de una acción son ambiguas, las *intenciones* declaradas de la acción sirven de sustitutos de las consecuencias. Puesto que no se sabe si la lectura de un determinado libro es buena o mala para un niño, el que esté destinado a ser positiva se convierte en justificación de que lo lea. Las potenciales concesiones mutuas implícitas en esta característica del acoplamiento flojo son fascinantes. Hay un aumento de la autonomía en el sentido de que aumenta la resistencia, pero esta mayor resistencia cuesta y provoca la disminución de la cadena de implicaciones que se derivan de los esfuerzos de cada actor autónomo. Cada maestro tendrá que negociar por separado con el mismo padre quejumbroso.

En séptimo lugar, un sistema flojamente acoplado debe ser relativamente barato para ponerse en marcha, porque se necesita tiempo y dinero para coordinar a la gente. Como gran parte de lo que ocurre y debe ocurrir dentro de las organizaciones educativas parece ser definido y validado fuera de la organización, las escuelas están en el negocio de la construcción y el mantenimiento de las categorías, negocio que requiere coordinación sólo en cuestiones específicas —por ejemplo, asignación de los docentes—. Esta reducción en la necesidad de coordinación resulta en menos conflictos, menos incoherencias entre las actividades, menor número de discrepancias entre las categorías y la actividad. Así, los sistemas flojamente acoplados parecen sostener los costes de coordinación en un mínimo. A pesar de que este sistema es barato, lo flojamente acoplado es también un sistema no racional de asignación de recursos y, por lo tanto, imposible de precisar, inmodificable, e incapaz de ser utilizado como medio de cambio.

Cuando se examina la diversidad en los conjuntos de funciones y disfunciones, surgen varios temas de relieve en la investigación. Por ejemplo, las oposiciones propuestas en cada uno de los siete puntos precedentes sugieren la importancia de las teorías contextuales. Un resultado previsto en su oposición debe surgir en función de cómo y en qué está incorporado el sistema flojamente acoplado. Las oposiciones anteriores también sugieren un programa de investigación bastante autónomo. Supongamos que un investigador inicia con el primer punto; cuando aumenta el flojo acoplamiento, el sistema debe contener un mayor número de prácticas anacrónicas. Los sistemas flojamente acoplados deben ser conspicuos para sus rezagos culturales. En un principio, a uno le gustaría saber si es plausible o no. Pero, entonces, uno quisiera un examen más pormenorizado para saber si esas prácticas anacrónicas que se conservan obstaculizan o imponen estructuras y absorben la generación de incertidumbre, produciendo ahorros como respuesta. Embellecimientos y elaboraciones similares son posibles para cada característica, con el resultado de que entramados ricos de proposiciones se hacen visibles. Lo que resulta especialmente atractivo en estos entramados es que hay pocos precedentes para ellos en la literatura de la organización. A pesar de ello, estas proposiciones tienen gran validez aparente cuando se utilizan como filtros para mirar a las organizaciones educativas. Cuando se compara, por ejemplo, con el modelo burocrático mencionado en la introducción, el modelo de los sistemas acoplados flojamente parece llevar al observador a un territorio más interesante que le estimula a formular otras preguntas.

5. Metodología y acoplamiento flojo

Una advertencia inicial a los investigadores: la observación empírica de la imprevisibilidad es una prueba insuficiente para concluir que los elementos de un sistema están flojamente acoplados. Sepultada en esta advertencia, hay una serie de complejidades metodológicas. Si bien

hay razones de sobra para creer que los sistemas flojamente acoplados pueden ser vistos y examinados; igualmente es posible que la aparición del acoplamiento flojo no sea más que un testimonio de mala metodología. En psicología, por ejemplo, se ha argumentado que la falla crónica para predecir la conducta a partir de las actitudes se debe a errores de medición y no a la inconexión de estos dos hechos. Se dice que las actitudes están flojamente acopladas con el comportamiento, pero puede ser que esta conclusión sea un artefacto producido, ya que las actitudes evaluadas con independencia del tiempo y del contexto, se utilizan para predecir conductas dependientes de los mismos. Si tanto actitudes como conductas fueran evaluadas con medidas equivalentes, el fuerte acoplamiento sería la regla.

Toda agenda de investigación debería ocuparse de dar contenido a las imágenes de acoplamiento flojo, tarea que requiere considerable cantidad de trabajo conceptual para resolver algunos específicos, y más bien difíciles, problemas metodológicos, antes de investigar el acoplamiento flojo.

Por definición, si uno va a una organización y observa los elementos que afectan a otros elementos, se observarán los elementos fuertemente acoplados y aquellos que varían más. Los que varían ligeramente, con poca frecuencia y no periódicamente, serán menos visibles. Obsérvese, por ejemplo, que la interacción de los datos —quién habla a quién y acerca de qué— es poco probable que revele los acoplamientos flojos. Éstos son los acoplamientos más visibles y evidentes, y por los argumentos desarrollados en este artículo, tal vez algunos de los más cruciales para comprender lo que está sucediendo en la organización.

Un tema implícito en este documento es que la gente tiende a un exceso de racionalización en sus actividades y a atribuir mayor significado a la previsibilidad y al acoplamiento entre éstos del que en realidad tienen. Si los miembros tienden a racionalizar excesivamente sus actividades, entonces sus apreciaciones no sugerirán qué ele-

mentos de esa actividad están floja o fuertemente acoplados. Uno incluso usaría el aparente exceso de racionalización como potencial indicio de que la creación de mitos, la incertidumbre y el acoplamiento flojo han sido descubiertos.

J.G. March argumenta que el acoplamiento flojo puede ser visto y examinado sólo si se utiliza una metodología que destaque y conserve datos minuciosos sobre el contexto. La necesidad de una metodología contextual parece surgir, curiosamente, de la teoría de la organización. El modelo implícito incluye límites cognitivos en la racionalidad y al hombre como único canal procesador de información. El punto básico de la metodología es que si uno desea observar el acoplamiento flojo, entonces tiene que ver tanto lo que hace como lo que no. La idea general es que el tiempo dedicado a una actividad es el que se pasa apartado de una segunda actividad. Una metodología sensible contextualmente registraría tanto que algunas personas están en un lugar originando acontecimientos, como que estas mismas personas están, por lo mismo, ausentes de algún otro lugar. La regla general sería que un fuerte acoplamiento en una parte del sistema sólo ocurre si el acoplamiento es flojo en otra parte del sistema. El problema que crea la atención finita para un investigador es que si algunos resultados se observan para la organización, no será evidente si se deben a la actividad en el sector fuertemente acoplado o a la inactividad o en el sector flojamente acoplado. Ése es un provocativo problema de interpretación. Sin embargo, el investigador debe darse cuenta de que probablemente hay un número finito de fuertes acoplamientos que puede ocurrir en cualquier momento, que dichos acoplamientos en un lugar implican flojos acoplamientos en otros lugares, y que ése puede ser el *patrón* de acoplamientos que produce los resultados observados. Desenredar estas complejas cuestiones requiere que se desarrollen nuevas herramientas para la comprensión del contexto y que los investigadores estén dispuestos a sustituir el pensamiento no teleológico por el pensamiento teleológico (Steinbeck, 1941: cap. 14).

Otro método sensible al contexto es el uso de estudios comparados. Es presumible que esta metodología, que da por hecho que la comprensión —una posible fuente “invisible” de acoplamiento en un sistema que, de algún modo, es un sistema flojamente acoplado— está inserta en un contexto al que a su vez influye. Así pues, para ver los efectos de las variaciones en este entendido, uno compara contextos que difieren de manera notable y significativa.

Otra trampa metodológica aguardará a la persona que trate de estudiar el acoplamiento flojo. Supongamos que alguien demuestra que un objetivo particular está flojamente acoplado a una acción particular. Lo que alguien dice, él o ella, en efecto, es lo que quería hacer, y de hecho así lo realiza, por lo tanto, la acción y la intención están flojamente acoplados. Ahora el problema para el investigador es que esa persona simplemente se haya centrado en el objetivo equivocado. Puede haber otras metas que se ajusten mejor a esa acción en particular. Tal vez si el investigador está consciente de ello, entonces la acción y la intención parecen estar fuertemente acopladas. Cualquier tipo de intención-acción, plan-comportamiento, o medios-representación final del acoplamiento flojo puede ser vulnerable a este tipo de problemas, y una lista exhaustiva de objetivos más que la parsimonia, debería ser la regla.

Otros dos aspectos metodológicos deben tenerse en cuenta. En primer lugar, no hay buenas descripciones de los tipos de acoplamientos que pueden ocurrir entre los distintos elementos en las organizaciones educativas. Por lo tanto, una importante cuestión de la investigación inicial es, simplemente, ¿cómo es el mapa de acoplamientos y elementos dentro de una organización educativa? En segundo lugar, parece que hay algunos sondeos bastante pródigos que podrían ser utilizados para descubrir la naturaleza del acoplamiento dentro de las organizaciones educativas. Cabe la posibilidad de que los acoplamientos cruciales en las escuelas impliquen el manejo de cuestiones disciplinarias y control social, la cuestión de cómo un profesor consi-

gue un libro para el aula, y la de qué tipo de innovaciones tienen que obtener autorización y de quién. Estas preguntas, relativamente inofensivas, pueden ser medios de gran alcance para conocer qué partes de un sistema están ya sea fuerte o flojamente acopladas. Obviamente, de estos sondeos se podrían hacer muestreos si en ellos hubiera una descripción más completa de los posibles elementos que pueden estar acoplados y los posibles tipos y fuerzas en los acoplamientos. Sin embargo, estos sondeos específicos sugieren que, además de mantener unida a la organización educativa, puede haber un pequeño número de acoplamientos fuertes en lugares inesperados.

6. Ejemplos de preguntas para una agenda de investigación

6.1 Patrones de acoplamientos fuertes y flojos: certificación contra inspección

Supongamos que se asume que la educación es una actividad que intrínsecamente no es factible de ser inspeccionada ni evaluada. Si en lo intrínseco la educación no se inspecciona ni se evalúa, entonces, ¿cómo se puede establecer qué está ocurriendo? Una respuesta es definir claramente quién puede y quién no puede efectuarla y para quién. En una organización educativa ésta es la actividad de la certificación. Es en torno a las cuestiones de la certificación y de especificar quiénes son los alumnos, como el fuerte acoplamiento puede ser previsto cuando la tecnología y los resultados no son claros.

Si se argumenta que la “certificación” es la pregunta “¿quién hace el trabajo?”; e “inspección” es la pregunta “¿qué tan bien está hecho el trabajo?”; entonces debe haber tanto carácter laxo como estricto sobre la certificación o la inspección. Nótese que plantear así el problema sugiere la importancia de descubrir la distribución de los sistemas fuerte y flojamente acoplados dentro de cualquier organización. Hasta ahora, el concepto “sistemas acoplados flojamente” ha

sido utilizado para capturar el hecho de que los acontecimientos en una organización parecen no estar relacionados temporal y lógicamente (Cohen y March, 1974). Ahora el panorama ha sido enriquecido con el argumento de que toda organización debe ocuparse de las cuestiones de la certificación (quién hace el trabajo) y de inspección (qué tan bien se hace el trabajo). También se ha sugerido que en el caso de las organizaciones educativas hay un control impreciso sobre el trabajo —el trabajo no es intrínsecamente inspeccionado y evaluado o, si se evalúa, se hace con tan poca frecuencia y de manera superficial—, pero que en estas condiciones se convierte en primordial para la organización ejercer un estrecho control sobre quién hace el trabajo y para quién. Esto sugiere inmediatamente la importancia de la investigación comparativa en que se examinan otras tres combinaciones, siendo la cuestión cómo es que estas formas alternativas crecen, se adaptan, administran su retórica y manejan su clientela. Por eso, sería importante encontrar organizaciones en las que los controles de certificación e inspección sean flexibles, las organizaciones donde es endeble el control sobre la certificación, pero estricto el control de inspección; y las organizaciones en las que hay un estricto control tanto sobre inspección como en la certificación. La investigación comparativa podría llevarse a cabo entre los diferentes tipos de organizaciones educativas en un solo país (ya sean militares, privadas o escuelas religiosas en Estados Unidos), entre las organizaciones educativas y no educativas dentro del mismo país (por ejemplo, las escolares frente a las de hospitales, frente a las militares, frente a las de negocios) o entre países buscando soluciones para los problemas de educación debido a los diferentes grados de centralización. Como se sugirió, puede que no sea la existencia o la inexistencia del acoplamiento flojo lo que es determinante para el funcionamiento medular de la organización a través del tiempo, sino más bien cómo se configura el patrón de acoplamientos flojos y fuertes. Los estudios comparativos deben responder a la cuestión de la distribución.

Si, como se señaló anteriormente, los miembros de una organización (y los investigadores) observan y hablan claro sólo de aquellas zonas que están fuertemente acopladas, esto sugiere que los miembros de las organizaciones educativas deben ser más explícitos y determinantes cuando se debaten temas relacionados con la certificación para la definición y la regulación de profesores, alumnos, temas, espacio y recursos. Éstos, se supone, son los temas cruciales que están firmemente controlados. El aumento en la vaguedad de la descripción debe ocurrir cuando las cuestiones de fondo de la instrucción e inspección se debatan. Así, las personas que de manera primaria administren el negocio de la instrucción describirán lo que hacen con mayor vaguedad, y las personas que administran los rituales de la certificación serán más explícitas. Este patrón no se predice con base en que las actividades propias de la certificación sean más fáciles de describir que las de la inspección, sino con la expectativa de que los subsistemas fuertemente acoplados sean más cruciales para la supervivencia del sistema, por lo que han recibido más trabajo lingüístico en el pasado y más acuerdos de lo que han recibido los elementos flojamente acoplados.

6.2 Tecnología central y forma organizacional

Una táctica común para entender las organizaciones complejas es explorar la posibilidad de que la naturaleza de la tarea que en ellas se desarrolla, determine la forma de la estructura organizativa. Esta sencilla táctica plantea algunos enigmas interesantes acerca de las organizaciones educativas. Hay sugerencias en la literatura acerca de que la educación es una labor difusa y de que la tecnología es incierta.

Esta primera cuestión sugiere dos alternativas: si la labor es difusa, ¿no lo sería con cualquier forma de organización igualmente adecuada?, o ¿debe obligar directamente a una forma difusa de la estructura organizacional? Estas dos alternativas no son idénticas. La primera sugiere que si la labor es difusa, entonces cualquiera, de

entre una variedad de formas de organización muy específicas, podría imponerse a la organización y no se observarían diferencias. La idea del segundo argumento es que hay solamente una única forma de organización que se adapta bien cuando hay una tarea difusa, es decir, una organización de forma difusa (por ejemplo, una anarquía organizada).

La segunda cuestión plantea que si la labor en una organización educativa es difusa, entonces, ¿por qué todas las organizaciones educativas se hacen de la vista gorda y parecen todas iguales? Si no hay una tarea clara en torno a cuál es la forma que la organización puede tomar, entonces, ¿por qué la mayoría de las organizaciones educativas tienen una forma, y por qué la mayoría de estas formas lucen idénticas? Una posible respuesta es que las tareas de las organizaciones educativas no limitan la forma de la organización, sino que esta restricción viene impuesta por el ritual de la certificación y los acuerdos que se realizan en y por el ambiente. Si cualquiera de estas posibilidades no relacionadas con las labores son auténticas explicaciones alternativas, entonces la literatura en general de las organizaciones ha sido insensible a ellas.

Uno se ve obligado a preguntar: ¿el caso de las organizaciones educativas es un ejemplo de poca claridad en el uso de la tecnología? Hasta el momento se ha argumentado que el acoplamiento flojo en las organizaciones educativas se debe, en parte, al resultado incierto del empleo de las tecnologías. Si la incertidumbre tecnológica no genera acoplamiento flojo, entonces los investigadores deben buscar en otra parte el origen de esta característica.

6.3 Búsqueda de sentido dentro y fuera de los mundos flojamente acoplados

¿Qué clase de información dentro de los sistemas flojamente acoplados se provee los miembros para que organicen significados?, es decir, ¿qué puede ser utilizado para dar sentido a esas estructuras efímeras? (Por definición, los acontecimientos flojamente acoplados son modes-

tamente predecibles, en el mejor de los casos.) Resulta infructuoso buscar una estructura que pueda observarse, reportarse y entenderse en retrospectiva para darle algún sentido. Debido a la ambigüedad de las estructuras flojamente acopladas, esto sugiere que puede haber aumentado la presión sobre los miembros para construir o negociar algún tipo de realidad social que se puede vivir. Por lo tanto, en las condiciones de un acoplamiento flojo debe percibirse un considerable esfuerzo dedicado a la construcción de la realidad social, una gran cantidad de trabajo frontal y trabajo lingüístico, mitos numerosos (Mitroff y Kilmann, 1975) y, en general, se debe encontrar una considerable cantidad de esfuerzo dedicado a apuntalar este mundo flojamente acoplado y conectarlo para que, de alguna manera, se haga palpable. Parecería que los mundos flojamente acoplados no proveen en lo individual los medios para la creación de sentido; con la poca ayuda que hay para esta tarea, una actividad predominante debería implicarse en la construcción de realidades sociales. Las partes fuertemente acopladas de un sistema no deben presentarse cercanas a esta preocupación por el trabajo lingüístico y la construcción social de la realidad.

6.4 El acoplamiento como variable dependiente

Como regla general, cualquier agenda de investigación sobre acoplamiento flojo debería dedicar igual atención al concepto como variable dependiente e independiente. La mayoría de las veces se ha sugerido tratar al acoplamiento flojo como variable independiente. Menos atención se ha dirigido hacia ésta como una variable dependiente, con la única excepción del argumento previo de que es posible toparse con el acoplamiento flojo, ya sea en la certificación o en la inspección, aunque no en ambos y, por lo tanto, se puede ubicar el acoplamiento fuerte para una de estas dos actividades, entonces podremos predecir el acoplamiento flojo como variable dependiente para la otra actividad.

Sin embargo, algunos investigadores deben considerar el acoplamiento flojo como una variable dependiente. La pregunta prototípica sería, dadas las condiciones previas, como la competencia por los recursos escasos, la lógica devenida en tarea, la enseñanza en equipo, el conflicto, la lucha por la profesionalización, la presencia de un ministerio central de educación, la permanencia, y así sucesivamente: ¿qué tipo de acoplamiento (flojo o fuerte) se produce entre qué tipo de elementos? Si una organización se enfrenta a una escasez de recursos, su patrón de acoplamientos diferirá de cuando se enfrenta a una expansión de los mismos (póngase por caso: la escasez conduce a la acumulación, que a su vez conduce a la disociación). Parte de la cuestión aquí es ¿a qué tipo de cambios en el ambiente son sensibles las variables de fuerte y flojo acoplamiento? Adicionalmente, ¿con qué tipo de actividades o con qué tipo de contextos parece cambiar el acoplamiento, y qué tipo de ambientes o situaciones parecen no tener efecto alguno en los acoplamientos dentro de una organización? Las respuestas a estas preguntas, que son de vital importancia en la predicción de los resultados de cualquier intervención, es más probable que ocurran si el acoplamiento es tratado como variable dependiente y la pregunta es ¿bajo qué condiciones los acoplamientos se volverán fuertes o flojos?

6.5 Ensamblando acontecimientos flojamente acoplados

Supongamos que uno asume que no hay nada en el mundo, salvo acontecimientos flojamente acoplados. Esta hipótesis se encuentra cerca de la hipótesis de los subconjuntos estables y el mundo vacío de Simon y de la idea de los límites de la racionalidad cognitiva. La imagen es la de numerosos grupos de hechos que, por dentro, están estrechamente acoplados de manera floja. Estas extensas unidades flojamente acopladas serían lo que los investigadores suelen llamar *organizaciones*. Hay que advertir que las organizaciones formadas de esta manera son, más bien, un inusual tipo de organizaciones, porque no están firmemente conectadas ni explícitamente

delimitadas, pero son estables. La pregunta de investigación sería, entonces: ¿cómo es que los hechos flojamente acoplados se mantienen acoplados al estar ligados institucionalmente en una organización que mantiene pocos controles sobre actividades centrales? Dicho de otra manera, ¿cómo es que alguien puede tomar una serie de acontecimientos flojamente acoplados, ensamblarlos en una organización con los sistemas flojamente acoplados, y que los acontecimientos sigan siendo flojamente acoplados, cuando la propia organización sobrevive? Es común observar que las grandes organizaciones tienen sectores flojamente acoplados. Las preguntas son: ¿qué hace que esto sea posible?, ¿cómo es posible? Parecería que la estructura en el sistema escolar consiste en distintas categorías (por ejemplo, profesor, alumno, la lectura) unidas por el entendimiento y la legitimación exógenos (es decir, por el mundo fuera de la organización). Como John Meyer (1975) plantea

el sistema funciona porque cada uno sabe lo que el resto del mundo sabe y lo que significa estar en él [...] las organizaciones educativas son sociedades de activos que contienen acciones en actividades no inspeccionadas y subunidades que son en gran parte dotadas de significado, realidad, y valor en el mercado social más amplio.

Considere la fragilidad potencial de este entretejido de legitimidad.

Queda por ver en qué condiciones los sistemas flojamente acoplados son estructuras frágiles porque son apuntaladas por las previsiones de consenso, retrospecciones, y la comprensión que puede disolverse y bajo qué condiciones son estructuras flexibles, ya que contienen mutaciones, adaptaciones localizadas y bajos costos de coordinación.

6.6 Separación de los componentes de intención y acción

La intención y la acción a menudo están flojamente acopladas en un solo individuo. Salancik (1975) ha sugerido algunas condiciones en las

que las disposiciones de un individuo pueden estar flojamente acopladas. Éstas incluyen sugerencias como las siguientes: 1) si las intenciones no son claras y sin ambigüedades, entonces su uso para seleccionar las acciones con las cuales cumplir las intenciones será imperfecto; 2) si las consecuencias de la acción no son conocidas, entonces el uso de la intención para seleccionar la acción será imperfecto; 3) si el medio por el cual la intención se transforma en acción que no se conoce o provoca conflicto, entonces el acoplamiento de la acción a la intención será imperfecto; 4) si las intenciones no son conocidas por una persona en el momento de seleccionar una acción, entonces las relaciones entre la acción y la intención serán imperfectas. Esto puede ser más común de lo esperado, porque dicha posibilidad no es permitida por los llamados modelos racionales del hombre. A menudo la gente tiene que recordar sus intenciones después de actuar, o reconstruirlas, o inventarlas; 5) si existe un conjunto de múltiples intenciones que pueden determinar un conjunto de múltiples acciones similares, la capacidad de detectar una relación entre la intención cualquiera y una acción cualquiera, probablemente sea imperfecta. Para ilustrar esto, si hay una intención que implica una selección de acciones de *X* y *Y*, y también hay una intención *B*, que implica la selección de acciones de *X* y *Y*, entonces es posible que tanto en la presencia como en la ausencia de la intención *A*, la acción *X* sea seleccionada. Dadas estas circunstancias, un observador concluye falsamente que esta relación no es determinante.

La lista anterior tiene como potencial limitación para la investigación de las organizaciones tradicionales que se compone de hechos que acontecen dentro de una sola persona. Esta limitación no es grave si las ideas son utilizadas como metáforas o si cada caso se presenta en una persona diferente. Por ejemplo, se puede presentar con la intención de una persona y la acción de otra. Con esta separación, todas las condiciones anteriores pueden producir flojo acoplamiento entre estos actores, pero las condiciones adicionales también entran en juego debido a la sepa-

ración geográfica de la intención de la acción. Por ejemplo, el simple requisito adicional de que la intención deberá ser comunicada al segundo actor, de tal manera que controle sus acciones, aumentará las posibilidades de error y de acoplamiento flojo. Por lo tanto, cualquier discusión de los distintos lugares de la intención y la acción dentro de una organización, virtualmente exige que el investigador especifique las condiciones adicionales bajo las cuales el componente de la intención puede controlar el componente de la acción. Además de los problemas de comunicación y de control, cuando la intención y la acción están separadas, hay al menos dos condiciones adicionales que podrían producir flojo acoplamiento:

1. Si hay varios componentes diversos de intención, todos los cuales son dependientes del mismo actor para aplicar la acción, entonces la relación entre cualquier intención y cualquier acción será imperfecta. El maestro en el aula puede ser el prototipo de esta condición.
2. El proceso descrito en el punto anterior puede ser aún más complicado, y los vínculos entre intención y acción más endebles, si el único componente de acción tiene intenciones propias.

La intención y la acción a menudo están separadas en las organizaciones. Este artículo sugiere que si hubiera que asignar la pauta de los componentes de intención y de acción dentro de la organización, éstos coincidirían con los sistemas flojamente acoplados identificados por otros medios. Por otra parte, las proposiciones anteriores comienzan a sugerir condiciones en las que los mismos componentes que en un momento pueden estar fuertemente acoplados, al siguiente momento pueden estarlo flojamente.

Conclusión: una declaración de prioridades

Se debe pasar más tiempo examinando la posibilidad de que las organizaciones educativas

vistas como sistemas flojamente acoplados sea más provechosa. El concepto de las organizaciones como sistemas flojamente acoplados puede tener un efecto sustancial sobre las perspectivas actuales de las organizaciones. Para ir más lejos en la veracidad de esta afirmación, se sugiere que las siguientes prioridades de investigación constituyen un acercamiento razonable para el análisis de los sistemas flojamente acoplados:

1. Desarrollar instrumentos conceptuales capaces de preservar los sistemas flojamente acoplados

Es claro que un trabajo más conceptual tiene que realizarse antes de que otras líneas de investigación sobre este tema se pongan en marcha. Actualmente, mucho de lo endeble en la teoría de la organización se atribuye a los investigadores que aplican imágenes pobres para configurar la organización. Si de inmediato los investigadores abordan al elusivo sistema flojamente acoplado con un lenguaje y con conceptos imperfectos, se perpetuará la fragilidad de la teoría de la organización. Para ver la importancia y necesidad de esta actividad conceptual, el lector debe reexaminar las 15 distintas connotaciones de la frase “acoplamiento flojo” que se han descubierto en este documento y que ofrecen 15 explicaciones alternativas para cualquier investigador que afirme que algunos resultados se obtienen debido al acoplamiento flojo.

2. Explicar qué elementos están disponibles en las organizaciones educativas para el acoplamiento

Esta actividad tiene alta prioridad, porque es imprescindible conocer el dominio práctico en el que ocurren los fenómenos de acoplamiento. Debido a que adicionalmente existe la complicación de que los elementos pueden aparecer o desaparecer en función del contexto y el tiempo, este tipo de inventario es esencial en una fase temprana de la investigación. Una ventaja indirecta de realizar esta actividad de alta prio-

ridad, es que refrenará la sospecha contraproducente de que “el número de elementos en las organizaciones educativas es infinito”. La respuesta razonable a esa observación es que si uno es preciso en la definición y el trazado de fronteras en torno a los elementos, entonces el número de elementos será menor de lo imaginado. Por otra parte, el investigador puede reducir el número de elementos pertinentes si tiene algunas ideas teóricas en la mente, que deben ser uno de los resultados de la actividad inicial dedicada al lenguaje y el desarrollo de conceptos (Prioridad 1).

3. Desarrollar metodología contextual

Habida cuenta de los resultados favorables de los dos pasos anteriores, los investigadores deben estar muy dispuestos a examinar cuestiones complejas, como los patrones del fuerte y el flojo acoplamiento, teniendo en cuenta que el acoplamiento flojo crea grandes problemas para el investigador, debido a que éste se encuentra entrenado y equipado para descifrar los previsible mundos fuertemente acoplados. Para “ver” mundos flojamente acoplados, necesitan desarrollarse metodologías no convencionales, y a las metodologías convencionales que están subutilizadas, se les necesita prestar más atención. Entre las herramientas que deben ser refinadas para estudiar el acoplamiento flojo están los estudios comparativos y los estudios longitudinales. Entre las nuevas herramientas que deben ser “inventadas”, debido a su importancia potencial para el estudio de los sistemas flojamente acoplados pertenecientes al pensamiento no teleológico (Steinbeck, 1941), están la metodología de la concurrencia (Bateson, 1972:180-201) y los sistemas de indagación de Hegel, Kant y Singer (MitRoff, 1974). Si bien estas últimas son metodologías no convencionales en las ciencias sociales, también es cierto que no es convencional instar al tratamiento de la imprevisibilidad (acoplamiento flojo) como nuestro tema de interés, sino como un fastidio.

4. Promover la minuciosa recopilación de descripciones concretas de los patrones de acoplamiento en organizaciones educativas reales

No hay estudios descriptivos disponibles para mostrar qué acoplamientos en qué patrones y con qué puntos fuertes existen en organizaciones educativas concretas. Esta omisión debe subsanarse lo antes posible.

La descripción adecuada de los profesionales también ha de mostrar cómo es que sus organizaciones pueden ser más sensibles y adaptables de lo que se sospecha. Una descripción minuciosa del acoplamiento debe mostrar verificaciones y equilibrios, controles localizados, estabilización de mecanismos y circuitos sutiles de retroalimentación, que mantengan la organización estable y que propulsen su decadencia si fueran manipulados.

Para el investigador, las ventajas de las descripciones exhaustivas radican en que pueden sugerir qué lugares y con qué preguntas acerca de acoplamiento flojo es más oportuno explicar las variaciones importantes en los resultados de la organización. Por ejemplo, sobre la base del buen trabajo descriptivo, podría encontrarse que tanto los sistemas fuertemente acoplados, como los flojamente acoplados “conocen” su ambiente con igual precisión, en cuyo caso, el anterior argumento de la teorización acerca de “la cosa y el medio” tendría una prioridad menor.

5. Especificar la naturaleza de la tecnología central en las organizaciones educativas

Un número sorprendentemente grande de las ideas presentadas en este documento asume que los mecanismos típicos de acoplamiento, como la autoridad del cargo y la lógica laboral, no operan en las organizaciones educativas. La investigación sobre los sistemas flojamente acoplados fue provocada en parte por los esfuerzos por descubrir aquello que produce el acoplamiento en los sistemas escolares. Antes de que la investigación del acoplamiento flojo vaya demasiado lejos, debe establecerse que la autoridad del cargo

y la lógica laboral no son los mecanismos más significativos de acoplamiento en las escuelas. La afirmación de que no son los más significativos, parece provenir de una combinación de observación informal, improbabilidad, buenos deseos, mirar las cosas equivocadas, y definiciones poco precisas de la tecnología central y las estructuras de remuneración en la educación. Si estos dos mecanismos de acoplamiento se han definido claramente, estudiado cuidadosamente y considerados débiles o inexistentes en las escuelas, *entonces* esto no podría ser una fuerte justificación para proceder a estudiar con empeño los sistemas flojamente acoplados. Por la ausencia de un trabajo que deseche definitivamente estos mecanismos de acoplamiento en la educación, y teniendo en cuenta que ambos han representado la mayor parte de los acoplamientos observados en otros tipos de organizaciones, parece fundamental buscarlos en organizaciones, en interés de la parsimonia.

Cabe destacar que si se comprueba que el acoplamiento sustancial dentro de las organizaciones educativas se debe a la autoridad y a la lógica laboral, esto no invalida la agenda de investigación que se esboza en este documento. Al contrario, tal descubrimiento provocaría 1) que sea aún más crucial buscar patrones de acoplamiento para explicar los resultados; 2) centrar la atención en el fuerte y flojo acoplamientos dentro de los acoplamientos inducidos por el trabajo y la autoridad; 3) alertar a los investigadores de estar atentos de todos aquellos mecanismos de acoplamiento distintos de estos dos; y 4) dirigir la investigación comparativa a la configuración en la que estos dos mecanismos de acoplamiento varían en fuerza y forma.

6. Probar empíricamente la proporción de funciones y disfunciones asociadas con el flojo acoplamiento

Aunque la palabra “función” ha tenido una historia accidentada, se utiliza aquí sin disculpas, y sin los significados pletóricos ni la ideología que se le han asociado. En principio, varias ventajas importantes del acoplamiento flojo fueron descritas

y esas descripciones se compensaron con sugerencias adicionales de las posibles desventajas. Si se adopta una epistemología evolutiva, entonces se espera que después de un tiempo las entidades se desarrollen ajustándose más finamente a sus nichos ecológicos. Dada la hipótesis, a continuación se sostiene que los sistemas acoplados flojamente existen, y si han existido por algún tiempo, confieren alguna ventaja real a sus habitantes o sus electores. No es evidente, sin embargo, cuáles son estas ventajas. Un conjunto de estudios que muestra cómo las escuelas se benefician y sufren debido a su propia estructura como sistemas flojamente acoplados, deben aportar mucho para mejorar la calidad del pensamiento dedicado al análisis de las organizaciones.

7. Descubrir cómo los habitantes dan sentido a los mundos flojamente acoplados

Los científicos van a tener grandes problemas cuando su tema de investigación devenga en la baja probabilidad de los acoplamientos, pero al igual que los científicos tienen problemas especiales para comprender los mundos flojamente acoplados, también los habitantes de estos mundos los tienen. Pareciera que muy pronto, en un programa de investigación sobre el acoplamiento flojo, el análisis de esta cuestión debiera iniciarse, ya que tiene relevancia directa para los profesionales que deben abrirse paso por esos mundos "invisibles" y deben referirse al sentido de sus decisiones e historias de tal manera que no choquen entre sí mientras lo hacen.

Notas

* Traducción libre del *paper* Weick, Karl E., "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21, núm. 1, (Mar., 1976), pp. 1-19. Published by Johnson Graduate School of Management, Cornell University.

¹ Este documento es el resultado de una conferencia celebrada en La Jolla, California, entre el 2 y el 4 de febrero de 1975 con el apoyo

del *National Institute of Education* (NIE). Los participantes en la conferencia fueron, además del autor, W.W. Charters, del Centro para la Política Educativa y de Gestión de la Universidad de Oregón; Craig Lundberg, de la Escuela de Negocios de la Universidad Estatal de Oregón; John Meyer, del Departamento de Sociología de la Universidad de Stanford; Miles Meyers, del Departamento de Inglés de la Escuela Superior de Oakland (California); Karlene Roberts, de la Escuela de Negocios de la Universidad de California, Berkeley; Gerald Salancik, del Departamento de Administración de Empresas, Universidad de Illinois; y Robert Wentz, superintendente de escuelas, del Distrito Escolar Unificado de Pomona (California). James G. March, de la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford, miembro del Consejo Nacional de Investigación Educativa, y miembros del personal de NIE estuvieron presentes como observadores. Esta conferencia fue una de varias acerca de procesos organizacionales en la educación que dará lugar a un informe que estará disponible para el Instituto Nacional de Educación, Washington, DC 20208. Las opiniones expresadas en este documento no necesariamente reflejan la posición o la política del *National Institute of Education* del *Department of Health, Education, and Welfare*.

Fuentes bibliográficas

- Bateson, Mary Catherine (1972), *Our Own Metaphor*, Nueva York, Knopf.
- Cohen, Michael D. y James G. March (1974), *Leadership and Ambiguity*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Glassman, R. B. (1973), "Persistence and loose coupling in living systems", *Behavioral Science*, núm. 18.
- Heider, Fritz (1959), "Thing and medium", *Psychological Issues*, vol. 1, núm. 3.
- March, J. G. y J. P. Olsen (1975), "Choice Situations in Loosely Coupled Worlds", Stanford University, inédito.

Karl E. Weick

- Meyer, John W. (1975), "Notes on the Structure of Educational Organizations", Stanford University, inédito.
- Mitroff, Ian I. (1974), *The Subjective Side of Science*, Nueva York, Elsevier.
- y Ralph H. Kilmann (1975), "On Organizational Stories: An Approach to the Design and Analysis of Organizations Through Myths and Stories", University of Pittsburgh, inédito.
- Salancik, Gerald R. (1975), "Notes on Loose Coupling: Linking Intentions to Actions", University of Illinois, Urbana Champaign, inédito.
- Simon, H. A. (1969), "The architecture of complexity", *Proceedings of the American Philosophical Society*, núm. 106.
- Steinbeck, John (1941), *The Log from the Sea of Cortez*, Nueva York, Viking.
- Stephens, John M. (1967), *The Process of Schooling*, Nueva York, Holt, Rinehart, and Winston.
- Weick, Karl E. (1974), "Middle range theories of social systems", *Behavioral Science*, núm. 19.